Les inégalités de réussite à l'école élémentaire : construction et évolution

Jean-Paul Caille et Fabienne Rosenwald (*)

Au cours des vingt dernières années, les redoublements ont fortement baissé. Les scolarités à l'école élémentaire restent néanmoins marquées par d'importantes disparités sociales de retard scolaire et de réussite aux évaluations nationales. D'une part, les élèves entrent au cours préparatoire avec des niveaux de compétences déjà différenciés socialement. D'autre part, les progressions à l'école primaire diffèrent selon le milieu d'origine de l'élève, y compris à niveau initial comparable, si bien que les écarts se creusent au fur et à mesure de l'avancée dans la scolarité élémentaire. On peut estimer qu'à la fin de celle-ci, la moitié des inégalités sociales de réussite est due aux différences de compétences que présentaient les élèves à l'entrée au cours préparatoire. Par ailleurs, on n'observe pas de meilleure réussite, en fin de scolarité primaire, des élèves scolarisés à deux ans par rapport à ceux entrés à l'école maternelle à trois ans. Enfin, les élèves qui redoublent parviennent rarement à se redresser durablement.

L'école élémentaire a connu ces vingt dernières années de profondes transformations. Très marquée entre les années soixante et quatre-vingt-dix, la baisse des redoublements s'est poursuivie avec l'instauration de la politique des cycles à la rentrée scolaire 1991. D'une part, la substitution de la notion de cycle à celle de classe permet d'accompagner de manière plus souple la diversité des rythmes d'acquisition des élèves sans que les écoliers aux capacités d'apprentissage les plus lentes ne soient nécessairement obligés de répéter une année ; d'autre part, le nouveau dispositif prévoit que la durée passée par un élève dans l'ensemble des cycles des apprentissages fondamentaux et des approfondissements[1] ne peut en principe être allongée de plus d'un an.

(*) Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, DEPP.

1. Depuis la rentrée scolaire 1991, les études primaires se déroulent en trois cycles : cycle des apprentissages premiers (petite et moyenne section de maternelle), cycle des apprentissages fondamentaux (grande section de maternelle, cours préparatoire – CP –, cours élémentaire 1ère année – CE1 –) et cycle des approfondissements (cours élémentaire 2nde année – CE2 –, cours moyen 1ère année – CM1 – et cours moyen 2nde année – CM2 –).

Deux fois moins d'élèves qu'il y a vingt ans redoublent à l'école élémentaire...

Comparer les carrières scolaires des élèves appartenant à deux panels suivis à vingt ans de distance par le ministère de l'Éducation nationale (*encadré 1*) permet de mesurer pleinement l'ampleur des évolutions survenues pendant cette période. 83 % des élèves entrés au cours préparatoire en 1997 sont parvenus en sixième à l'heure ou en avance, c'est-à-dire sans redoubler ou en avance à la suite d'un saut de classe, contre seulement 66 % des écoliers qui avaient commencé leurs études élémentaires en 1978 *(figure 1*). En vingt ans, la proportion d'écoliers qui redoublent une fois à l'école élémentaire a été divisée par deux. Les retards scolaires de plus de deux ans sont aussi devenus rarissimes (1 % contre 9 % dans le panel 1978). Parallèlement, les orientations dans une classe de l'enseignement spécial (adaptation ou intégration) ont diminué de moitié. En revanche, les données disponibles ne permettent pas de déterminer si le niveau de compétences à l'entrée en sixième a évolué.

La baisse des redoublements est particulièrement sensible au cours préparatoire, répété par seulement 6 % des élèves du panel 1997 contre 13 % de ceux du panel 1978 (*figure 2*) : en cas de difficulté en fin de cours préparatoire, la mise en place de classes à double niveau CP-CE1 donne l'opportunité d'envisager le redoublement seulement à

Encadré 1

Les panels d'écoliers du ministère de l'Éducation nationale

Depuis la rentrée scolaire 1997, la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère de l'Éducation nationale suit un échantillon représentatif au niveau national de 8 300 écoliers qui entraient pour la première fois à cette date au CP dans une école publique ou privée de France métropolitaine. La situation scolaire des élèves est actualisée chaque année par une prise d'information auprès de leur école. Les familles des élèves ont fait l'objet en 1999 d'une enquête postale et téléphonique pour recueillir des informations sur l'environnement familial de l'élève et la manière dont ses parents s'impliquent dans sa scolarité.

À l'entrée au cours préparatoire, les élèves de l'échantillon ont passé une série d'épreuves standardisées d'évaluation destinées à mesurer leur degré de compétences dans cinq grands domaines : les connaissances générales, les compétences verbales et la familiarité avec l'écrit, les compétences logiques et la familiarité avec le nombre, les concepts liés au temps et à l'espace ainsi que les comportements et l'attention. Par ailleurs, les résultats obtenus aux évaluations nationales de CE2 et de sixième ont été remontés des écoles et des collèges. Selon leur retard scolaire, les élèves de l'échantillon n'ont pas passé ces évaluations la même année. Aussi, le degré de réussite à ces évaluations est-il approché dans cette étude de deux manières : soit en ne prenant en compte que les items communs aux évaluations d'un même niveau mais passées des années différentes, soit en mesurant la réussite de l'élève par sa place dans la distribution nationale des scores. La comparabilité des résultats est donc toujours assurée.

Les évolutions des scolarités depuis vingt ans sont observées en comparant les résultats des écoliers du panel 1997 avec ceux d'un panel antérieur : celui de 1978 qui a permis de suivre pendant sept ans les parcours à l'école élémentaire d'un échantillon de 17 000 écoliers. Comme dans le panel 1997, la situation scolaire a été actualisée chaque année mais cette enquête ne comporte ni enquête auprès des familles, ni mesures standardisées d'évaluation des acquis cognitifs.

1 – *Accès à l'heure ou en avance (*) aux différents niveaux de l'école élémentaire et en sixième selon le milieu social*

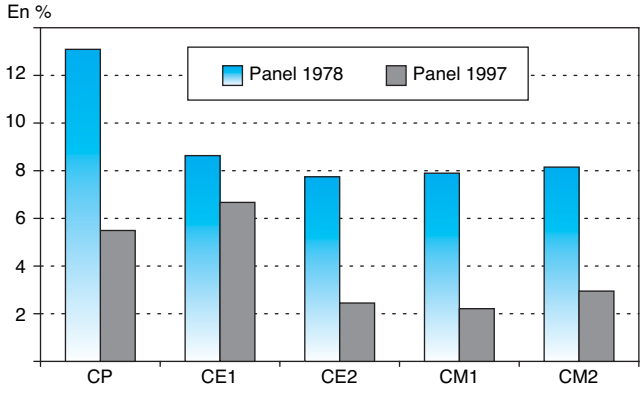
En %

	Accès à l'heure ou en avance...							
	... au CE2		... au CM1		... au CM2		... en 6e	
	Panel 1978	Panel 1997	Panel 1978	Panel 1997	Panel 1978	Panel 1997	Panel 1978	Panel 1997
Catégorie sociale de la personne de référence								
Enseignant	97,3	98,5	96,7	98,1	95,8	97,3	93,9	97,3
Cadre supérieur	96,2	96,9	94,7	95,9	93,0	95,2	91,1	94,4
Profession intermédiaire	89,9	95,1	86,7	94,5	83,1	93,4	79,4	90,9
Agriculteur	83,0	92,9	79,4	91,9	73,3	91,0	67,1	88,1
Artisan, commerçant	85,9	90,0	81,5	87,9	76,5	86,7	70,3	85,1
Employé	82,7	87,9	77,2	85,7	72,5	84,3	67,5	81,8
Ouvrier qualifié	78,5	84,7	73,1	82,4	67,3	80,7	60,7	77,7
Ouvrier non qualifié	68,0	76,3	61,3	72,4	54,9	69,3	47,7	66,6
Inactif	68,7	70,4	61,9	64,3	55,4	61,2	49,9	57,7
Ensemble	**80,7**	**88,7**	**75,8**	**86,8**	**70,9**	**85,3**	**65,5**	**83,0**
Comparaison enseignant/ ouvrier non qualifié								
Rapport additif	29,3	22,2	35,4	25,7	40,9	28,1	46,2	30,7
Rapport multiplicatif	1,4	1,3	1,6	1,4	1,7	1,4	2,0	1,5
Rapport logistique (*odds ratio*)	16,8	20,0	18,2	19,6	18,8	16,2	16,9	18,1

(*) Élèves ayant atteint le niveau considéré sans redoubler ou en avance à la suite d'un saut de classe.
Lecture : parmi les élèves entrés au cours préparatoire en 1978, 97,3 % des enfants d'enseignants contre 68,0 % des enfants d'ouvriers non qualifiés sont parvenus au CE2 à l'heure ou en avance. La différence entre les deux proportions (rapport additif) est de 29,3 points. Les enfants d'enseignants atteignent 1,4 fois plus souvent le CE2 à l'heure ou en avance que ceux d'ouvriers non qualifiés (rapport multiplicatif). Le fait que les enfants d'enseignants parviennent au CE2 à l'heure ou en avance et pas les enfants d'ouvriers non qualifiés est un événement qui a 16,8 fois plus de chances de se produire que la situation contraire : les enfants d'ouvriers non qualifiés accèdent au CE2 à l'heure ou en avance et pas ceux d'enseignants (rapport logistique, voir *encadré 2*).
Champ : entrants au cours préparatoire en 1978 et en 1997 dans une école élémentaire publique ou privée de France métropolitaine.
Source : ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, DEPP, panels d'élèves du premier degré recrutés en 1978 et 1997.

l'issue du CE1. De même, peu d'écoliers (7 %) redoublent aujourd'hui l'un des trois derniers niveaux de l'école élémentaire, notamment parce qu'en cas de difficulté précoce, les deuxièmes redoublements sont devenus l'exception. Alors que plus de 40 % des redoublants du CP du panel 1978 ont répété une autre classe élémentaire, c'est le cas de seulement 8 % des élèves du panel 1997 ayant redoublé cette classe.

2 – *Taux de redoublement aux différents niveaux de l'école élémentaire*



Source : ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, DEPP, panels d'élèves du premier degré recrutés en 1978 et 1997.

... mais les disparités sociales en matière de retard scolaire restent prononcées

Les écoliers de milieux défavorisés sont largement concernés par ces évolutions. Ainsi, les deux tiers des enfants d'ouvriers non qualifiés atteignent aujourd'hui la sixième à l'heure ou en avance alors que, parmi les élèves entrés au CP en 1978, moins de la moitié d'entre eux ont connu un tel parcours (*figure 1*). Les enfants d'inactifs[2], qui constituent une population particulièrement vulnérable au retard scolaire, redoublent aussi nettement moins que par le passé.

Reste qu'au-delà de ces évolutions, les disparités sociales demeurent importantes. Si la baisse des redoublements a touché tous les milieux sociaux, les enfants originaires des milieux défavorisés ont d'autant plus tendance à améliorer leur scolarité qu'ils étaient confrontés dans le passé à un retard scolaire massif : ils avaient donc une marge de progression plus grande. Les écarts absolus de retard scolaire se sont ainsi réduits, tout en restant notables : dans le panel 1978, la proportion d'enfants d'enseignants qui parviennent en sixième sans redoubler était supérieure de 46 points à celle des enfants d'ouvriers non qualifiés ; elle l'est de 31 points dans le panel 1997. Les mesures d'évolution des inégalités qui, comme les *odds ratios* (*encadré 2*), sont relatives et tiennent compte de la probabilité en début de période, débouchent en revanche sur des constats beaucoup plus nuancés. Ainsi, le fait que les enfants d'enseignants parviennent en sixième à l'heure ou en avance et pas les enfants d'ouvriers non qualifiés est un événement qui a aujourd'hui 18 fois plus de chances de se produire que la situation contraire dans laquelle les enfants d'ouvriers non qualifiés atteignent la sixième à l'heure ou en avance et pas les enfants

Encadré 2

Comment mesurer l'évolution des inégalités de réussite scolaire entre deux groupes d'élèves ?

Lorsqu'on souhaite comparer deux taux ou proportions x_1 et x_2 associés respectivement à deux groupes, différentes mesures peuvent être mobilisées. La mesure la plus fréquemment utilisée est celle des différences de taux entre ces deux groupes, $x_1 - x_2$. Une alternative à cette approche additive est de raisonner de manière multiplicative en calculant les rapports des taux de ces deux groupes, $\frac{x_1}{x_2}$.

Une troisième approche consiste à prendre en compte les rapports des *odds ratios* entre ces deux groupes. L'*odds ratio* d'un taux est le rapport de ce taux à son complémentaire à 100 %. Cette troisième approche correspond donc au calcul $\frac{\frac{x_1}{100-x_1}}{\frac{x_2}{100-x_2}} = \frac{x_1(100-x_2)}{x_2(100-x_1)}$. Si le taux étudié mesure l'accès à un certain niveau, ce dernier rapport d'*odds ratios* évalue les chances pour le premier groupe d'accéder au niveau considéré plutôt que de ne pas l'atteindre relativement aux chances qu'a le deuxième groupe d'atteindre ce niveau plutôt que de ne pas l'atteindre. Cette dernière mesure a l'avantage sur les deux précédentes de tenir compte du fait que l'on raisonne sur des taux ou proportions, donc avec des valeurs comprises entre 0 et 100 %. Elle permet de supprimer les effets de seuil ou de plafond associés avec une approche par différence ou rapport.

2. Dans les panels, les personnes au chômage ou à la retraite sont classées selon leur dernière profession. La catégorie « inactifs » regroupe donc pour l'essentiel des personnes n'ayant jamais travaillé et vivant des minima sociaux.

d'enseignants (*figure 1*). Ce « rapport de chances », indicateur des inégalités de retard scolaire, était quasiment identique parmi les élèves du panel 1978 et quelle que soit la classe pour laquelle on l'observe, il ne baisse que très peu. De même, l'intensité du lien entre le milieu social d'origine et l'accès à l'heure ou en avance aux différents niveaux de l'école élémentaire diminue dans le temps, mais l'origine sociale continue néanmoins d'être l'une des caractéristiques qui pèsent le plus sur le retard scolaire, avec le niveau d'études des parents[3] (*figure 3*).

3 – *Lien entre les caractéristiques sociodémographiques ou scolaires et l'accès à l'heure ou en avance aux différents niveaux de l'école élémentaire et en 6e*

	Panel 1997			Panel 1978		
	Accès à l'heure ou en avance...			Accès à l'heure ou en avance...		
	... au CE1	... au CM1	... en 6e	... au CE1	... au CM1	... en 6e
Intensité du lien avec...						
... les compétences à l'entrée au CP	0,40	0,52	0,54	n.d.	n.d.	n.d.
... le niveau d'études de la mère	0,15	0,25	0,28	0,19	0,24	0,28
... la catégorie sociale de la personne de référence	0,17	0,24	0,25	0,22	0,26	0,30
... le niveau d'études du père	0,14	0,22	0,24	0,19	0,24	0,27
... la taille de la famille	0,11	0,15	0,16	0,23	0,24	0,24
... le trimestre de naissance	0,10	0,11	0,12	0,13	0,14	0,13
... la nationalité de l'élève	0,06	0,10	0,10	0,13	0,14	0,13
... l'âge d'entrée en maternelle	0,07	0,09	0,09	0,10	0,10	0,09
... le sexe	0,03	0,04	0,05	0,05	0,05	0,07
n.d. : non disponible.						

Lecture : l'indicateur présenté, dérivé du « chi-deux », est le V de Cramer ; il varie de 0 (indépendance) à 1 (liaison fonctionnelle). Plus il est proche de 1 et plus le lien entre la caractéristique individuelle observée et l'accès à l'heure ou en avance au niveau considéré est fort. Ainsi, parmi les élèves du panel 1997, l'accès à l'heure ou en avance au CE1 apparaît plus lié aux compétences à l'entrée au CP (le V de Cramer vaut 0,40) qu'au niveau de diplôme de la mère (le V de Cramer vaut 0,15).
Champ : entrants au cours préparatoire en 1978 et en 1997 dans une école élémentaire publique ou privée de France métropolitaine.
Source : ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, DEPP, panels d'élèves du premier degré recrutés en 1978 et 1997.

La réussite de la scolarité élémentaire dépend avant tout du niveau de compétences à l'entrée au CP

Au-delà du rôle du milieu social d'origine de l'élève, l'accès sans redoublement aux différentes classes de l'école élémentaire apparaît lié à d'autres caractéristiques familiales ou scolaires. On constate ainsi de fortes différences de retard scolaire selon le niveau d'études de la mère dont le rôle est même, en fin de scolarité élémentaire, plus important que celui du père et que l'origine sociale de la famille. La taille de la famille, la

3. Il peut paraître à première vue redondant de mesurer les inégalités de réussite selon la catégorie sociale de la personne de référence et selon le diplôme des parents puisque ces deux aspects sont liés. Mais ce lien n'est pas systématique (on peut devenir cadre sans avoir fait d'études supérieures) et une même catégorie sociale, comme par exemple les professions intermédiaires, peut réunir des individus assez différents selon l'angle du diplôme. Estimer séparément l'impact de la catégorie sociale et celui des diplômes permet de distinguer ce qui dans les inégalités de réussite scolaire relève du capital culturel (mesuré par le diplôme le plus élevé des parents) et ce qui relève du capital économique ou social (mesuré par l'effet résiduel de la catégorie sociale une fois contrôlées les autres caractéristiques familiales).

nationalité de l'élève et son année ou son trimestre de naissance jouent également. Mais c'est avant tout le lien très marqué avec le niveau de compétences à l'entrée au CP qui attire l'attention.

Le niveau de compétences à l'entrée au CP est lui-même le produit de différents facteurs. Il reflète ainsi d'abord les aptitudes personnelles de l'élève vis-à-vis des domaines enseignés à l'école. Mais celles-ci sont inobservables à la naissance ou dans la toute petite enfance et l'indicateur est brouillé par le fait que la mesure s'effectue à l'entrée au CP. À ce stade, il reflète aussi les influences du milieu familial et de son capital social, économique et culturel et celle de l'école durant la scolarité préélémentaire, qui ont déjà joué leur rôle. De fait, les chances de parvenir en sixième à l'heure ou en avance sont deux fois plus liées à ce niveau initial qu'à l'origine sociale ou au niveau d'études des parents. Ce lien apparaît dès le début de la scolarité élémentaire mais il s'intensifie au fur et à mesure de son avancement. Ainsi, un élève qui faisait partie des 10 % d'écoliers les plus faibles à l'entrée au CP a seulement une chance sur deux d'arriver à l'heure ou en avance au CE2 et une chance sur trois d'atteindre dans les mêmes conditions la sixième. En revanche, la presque totalité des écoliers entrés au CP avec un niveau d'acquis les classant parmi les 40 % de meilleurs élèves parviennent en sixième sans redoublement.

Ce que l'on peut mesurer à partir des données disponibles, c'est l'aggravation ou non des inégalités sociales entre l'entrée au CP et la sixième, à niveau d'entrée au CP donné. On met ainsi en œuvre un modèle économétrique permettant de voir dans quelle mesure ce niveau initial influence la probabilité de parvenir sans redoublement en sixième, à caractéristiques démographiques (sexe, date de naissance) et familiales (diplôme des parents, taille de la famille, etc.) comparables. D'autres caractéristiques ne sont toutefois pas prises en compte ici ; ainsi, les parcours scolaires des enfants se font avec des

4 – Probabilité d'accéder à l'heure ou en avance en sixième (modèle qualitatif)

Coefficients estimés	Modèle I	Modèle II	Modèle III
Constante	1,66	1,62	2,20
Sexe			
Garçon	*réf.*	*réf.*	*réf.*
Fille	0,38***	0,37***	0,31***
Rang dans la fratrie			
Rang 1	*réf.*	*réf.*	*réf.*
Rang 2	- 0,32***	- 0,33***	- 0,41***
Rang 3	n.s.	- 0,19*	- 0,35***
Rang 4 ou plus	n.s.	n.s.	- 0,42**
Année et trimestre de naissance			
1990	- 1,06***	- 0,92***	n.s.
1er trimestre de 1991	0,29***	0,29***	n.s.
2e trimestre de 1991	*réf.*	*réf.*	*réf.*
3e trimestre de 1991	- 0,33***	- 0,31***	n.s.
4e trimestre de 1991	- 0,51***	- 0,47***	n.s.
1992	n.s.	n.s.	n.s.
Catégorie sociale de la personne de référence			
Agriculteur	n.s.	n.s.	n.s.
Commerçant, artisan	0,24*	0,26**	n.s.
Cadre, chef d'entreprise	0,64***	0,66***	n.s.
Enseignant	1,37***	1,37***	0,82*
Profession intermédiaire	0,46***	0,46***	n.s.
Employé	n.s.	n.s.	n.s.
Ouvrier qualifié	*réf.*	*réf.*	*réf.*
Ouvrier non qualifié	- 0,23**	- 0,24**	- 0,23**
Inactif	- 0,34**	- 0,32*	ns

4 – *Probabilité d'accéder à l'heure ou en avance en sixième (modèle qualitatif) (suite)*

Coefficients estimés	Modèle I	Modèle II	Modèle III
Diplôme du père			
Sans diplôme	- 0,36***	- 0,35***	- 0,24*
Certificat d'études primaires	- 0,26*	n.s.	n.s.
BEPC, brevet des collèges	- 0,23*	- 0,23*	n.s.
CAP ou BEP	*réf.*	*réf.*	*réf.*
Baccalauréat	0,49***	0,49***	0,54***
Enseignement supérieur	0,52***	0,51***	0,44**
Inconnu	- 0,33***	- 0,33***	- 0,30**
Diplôme de la mère			
Sans diplôme	- 0,55***	- 0,54***	- 0,33***
Certificat d'études primaires	- 0,47***	- 0,46***	n.s.
BEPC, brevet des collèges	n.s.	n.s.	n.s.
CAP ou BEP	*réf.*	*réf.*	*réf.*
Baccalauréat	0,76***	0,77***	0,60***
Enseignement supérieur	1,04***	1,05***	0,73***
Inconnu	n.s.	n.s.	n.s.
Activité de la mère			
Mère inactive	*réf.*	*réf.*	*réf.*
Mère active	0,33***	0,32***	ns
Taille de la famille			
Un enfant	n.s.	n.s.	n.s.
Deux enfants	*réf.*	*réf.*	*réf.*
Trois enfants	- 0,22**	- 0,22**	n.s.
Quatre enfants	- 0,42***	- 0,42***	n.s.
Cinq enfants	- 0,49***	- 0,50***	n.s.
Six enfants ou plus	- 0,62***	- 0,64***	n.s.
Rapport des parents à l'immigration			
Famille non immigrée	*réf.*	*réf.*	*réf.*
Famille mixte	n.s.	n.s.	n.s.
Famille immigrée	0,20*	0,22**	0,66***
Structure familiale			
Père et mère	*réf.*	*réf.*	*réf.*
Famille monoparentale	- 0,38***	- 0,38***	- 0,31**
Famille recomposée	- 0,48***	- 0,47***	- 0,45***
Autre situation	n.s.	- 0,46*	n.s.
Âge d'entrée à l'école maternelle			
2 ans		0,14*	n.s.
3 ans		*réf.*	*réf.*
4 ans ou plus		- 0,37***	- 0,25*
Niveau de réussite à l'évaluation des compétences d'entrée en CP			
1er décile (10 % les plus faibles)			- 2,60***
2e décile			- 1,55***
3e décile			- 0,90***
4e décile			- 0,35**
5e décile			*réf.*
6e décile			0,56***
7e décile			0,94***
8e décile			1,79***
9e décile			2,17***
10e décile (10 % les meilleurs)			2,52***

***significatif au seuil de 1 %, **significatif au seuil de 5 %, *significatif au seuil de 10 %.
n. s. : non significatif au seuil de 10 %.

Lecture : les résultats présentés sont issus de modèles économétriques qualitatifs qui mesurent le lien entre les différentes caractéristiques des élèves (sexe, rang dans la fratrie...) et la probabilité d'être à l'heure ou en avance en sixième. Par exemple, les filles ont une probabilité plus forte d'arriver en sixième sans avoir redoublé que les garçons (situation de référence, notée « réf. »), toutes leurs autres caractéristiques prises en compte dans le modèle étant identiques et égales à la situation de référence, car le coefficient estimé est positif (0,38 dans le modèle I).
Champ : entrants au cours préparatoire en 1997 dans une école élémentaire publique ou privée de France métropolitaine.
Source : ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, DEPP, panel d'élèves du premier degré recruté en 1997.

enseignants différents et dans des environnements distincts[4], qui peuvent avoir une influence sur le retard scolaire et les niveaux d'acquis. À l'évidence, de toutes les caractéristiques de l'élève prises en compte, c'est ce niveau à l'entrée au CP qui pèse le plus fortement sur les chances de parvenir sans redoublement en sixième : son impact est cinq fois plus fort que celui du diplôme de la mère ou de l'origine sociale (*figure 4, modèle III*).

De même, le niveau de compétences en français et en mathématiques aux évaluations nationales de sixième est fortement lié au niveau à l'entrée en CP. Ainsi, un écolier qui faisait partie des 10 % d'élèves les plus faibles à l'entrée au CP réussit, à caractéristiques démographiques et familiales comparables, 30 items de moins sur 100 en français et 39 items de moins en mathématiques qu'un écolier faisant partie des 10 % d'élèves présentant les compétences initiales les plus élevées (*figure 5, modèle II*). Les disparités de réussite selon le niveau initial sont, en français comme en mathématiques, quatre à cinq fois plus fortes que celles associées à l'origine sociale.

5 – *Lien entre les différentes caractéristiques des élèves et la réussite aux évaluations nationales de sixième (modèle quantitatif)*

Coefficients estimés	En français		En mathématiques	
	Modèle I	Modèle II	Modèle I	Modèle II
Constante	63,9	63,7	65,1	65,9
Sexe				
Garçon	*réf.*	*réf.*	*réf.*	*réf.*
Fille	5,3***	4,5***	- 3,4***	- 4,4***
Rang dans la fratrie				
Rang 1	*réf.*	*réf.*	*réf.*	*réf.*
Rang 2	- 2,0***	- 1,8***	- 1,0*	- 0,8*
Rang 3	- 1,2***	- 1,6***	n.s.	n.s.
Rang 4 ou plus	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Année et trimestre de naissance				
1990	- 20,3***	- 14,7***	- 25,9***	- 18,9***
1er trimestre de 1991	1,0**	n.s.	1,2**	n.s.
2e trimestre de 1991	*réf.*	*réf.*	*réf.*	*réf.*
3e trimestre de 1991	n.s.	0,9**	- 1,1*	n.s.
4e trimestre de 1991	- 1,4***	1,4***	- 2,2***	1,3***
1992	3,4**	4,5***	5,0***	6,4***
Catégorie sociale de la personne de référence				
Agriculteur	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Commerçant, artisan	3,0***	1,2**	4,6***	2,4***
Cadre, chef d'entreprise	7,7***	4,5***	9,2***	5,1***
Enseignant	7,0***	3,5***	8,1***	3,4***
Profession intermédiaire	4,1***	2,1***	5,6***	2,9***
Employé	2,3***	1,4***	2,3***	1,0*
Ouvrier qualifié	*réf.*	*réf.*	*réf.*	*réf.*
Ouvrier non qualifié	- 2,4***	- 2,0***	- 2,7***	- 2,2***
Inactif	- 3,7***	n.s.	n.s.	n.s.
Diplôme du père				
Sans diplôme	- 2,5***	- 1,1**	- 3,2***	- 1,3*
Certificat d'études primaires	- 2,9***	- 2,2***	n.s.	n.s.
BEPC, brevet des collèges	- 1,7**	- 1,0*	- 1,4*	ns
CAP, BEP	*réf.*	*réf.*	*réf.*	*réf.*
Baccalauréat	2,9***	2,3***	3,2***	2,4***
Enseignement supérieur	2,6***	1,8***	1,9**	n.s.
Inconnu	n.s.	n.s.	- 2,0**	- 1,4*

4. Le lien entre le contexte scolaire et le niveau d'acquis à l'entrée en sixième est étudié *infra*.

5 – *Lien entre les différentes caractéristiques des élèves et la réussite aux évaluations nationales de sixième (modèle quantitatif) (suite)*

Coefficients estimés	En français		En mathématiques	
	Modèle I	Modèle II	Modèle I	Modèle II
Diplôme de la mère				
Sans diplôme	- 3,4***	- 1,6***	- 4,6***	- 2,2***
Certificat d'études primaires	- 2,3***	n.s.	- 2,9***	n.s.
BEPC, brevet des collèges	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
CAP, BEP	*réf.*	*réf.*	*réf.*	*réf.*
Baccalauréat	4,6***	3,1***	5,0***	3,0***
Enseignement supérieur	5,0***	2,7***	6,7***	3,7***
Inconnu	- 1,3*	n.s.	n.s.	n.s.
Activité de la mère				
Mère inactive	*réf.*	*réf.*	*réf.*	*réf.*
Mère active	1,4***	n.s.	2,1***	n.s.
Taille de la famille				
Un enfant	n.s.	- 1,3***	n.s.	- 1,2*
Deux enfants	*réf.*	*réf.*	*réf.*	*réf.*
Trois enfants	- 0,8*	n.s.	n.s.	n.s.
Quatre enfants	- 2,6***	- 1,3*	- 2,0**	n.s.
Cinq enfants	- 2,9**	n.s.	- 3,4**	n.s.
Six enfants ou plus	- 3,6***	n.s.	- 4,5***	n.s.
Structure familiale				
Père et mère	*réf.*	*réf.*	*réf.*	*réf.*
Famille monoparentale	- 1,2*	n.s.	- 1,4*	n.s.
Famille recomposée	- 1,7**	n.s.	- 3,1***	- 2,0**
Autre situation	- 3,7*	n.s.	- 7,7***	- 5,7***
Rapport des parents à l'immigration				
Famille non immigrée	*réf.*	*réf.*	*réf.*	*réf.*
Famille mixte	n.s.	1,0*	- 1,8**	n.s.
Famille immigrée	- 1,7***	1,1*	- 1,8**	1,9***
Âge d'entrée à l'école maternelle				
2 ans	n.s.	- 0,9***	n.s.	- 0,7*
3 ans	*réf.*	*réf.*	*réf.*	*réf.*
4 ans ou plus	- 1,4*	n.s.	- 2,9***	n.s.
Niveau de réussite à l'évaluation des compétences d'entrée en CP				
1er décile (10 % les plus faibles)		- 15,6***		- 21,6***
2e décile		- 9,8***		- 13,0***
3e décile		- 4,0***		- 7,7***
4e décile		- 2,2***		- 4,2***
5e décile		*réf.*		*réf.*
6e décile		3,4***		3,5***
7e décile		5,2***		6,4***
8e décile		7,0***		9,1***
9e décile		9,9***		12,0***
10e décile (10 % les meilleurs)		13,9***		17,0***
Part de variance expliquée (R^2)	26,7 %	47,9 %	22,7 %	46,2 %

***significatif au seuil de 1 %, **significatif au seuil de 5 %, *significatif au seuil de 10 %.
n. s. : non significatif au seuil de 10 %.

Lecture : les résultats présentés sont issus de modèles économétriques quantitatifs qui mesurent le lien entre les différentes caractéristiques des élèves (sexe, rang dans la fratrie...) et le pourcentage d'items réussis aux évaluations nationales de début de sixième. Par exemple, les filles obtiennent aux épreuves nationales d'évaluation de sixième de meilleurs résultats en français que les garçons (situation de référence, notée « réf. »). La différence est estimée à + 5,3 points (modèle I), toutes les autres caractéristiques prises en compte dans le modèle étant identiques et égales à la situation de référence.

Source : ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, DEPP, panel d'élèves du premier degré recruté en 1997.

Liés à la fois aux aptitudes personnelles des élèves et à l'influence du milieu familial et de l'école maternelle, les résultats aux évaluations à l'entrée en CP sont déjà très différenciés socialement. À caractéristiques démographiques (sexe, date de naissance) et familiales (diplôme des parents, taille de la famille, activité de la mère...) comparables, un enfant d'enseignant réussit 7 items de plus sur 100 qu'un enfant d'ouvrier non qualifié et 9 items de plus qu'un écolier dont le père est inactif (*figure 6*). Ces écarts sont deux fois plus élevés que ceux associés à la taille de la famille ou au fait d'être issu d'une famille immigrée[5] et ne se réduisent que très peu quand l'âge d'entrée en maternelle est pris en compte.

6 – *Lien entre les différentes caractéristiques des élèves et la réussite aux épreuves d'évaluation en début de CP (modèle quantitatif)*

Coefficients estimés	Modèle I	Modèle II
Constante	67,6	67,2
Sexe		
Garçon	*réf.*	*réf.*
Fille	1,4***	1,4***
Rang dans la fratrie		
Rang 1	*réf.*	*réf.*
Rang 2	- 0,5*	- 0,6*
Rang 3	n.s.	n.s.
Rang 4 ou plus	n.s.	n.s.
Année et trimestre de naissance		
1990	- 9,5***	- 8,5***
1er trimestre de 1991	2,5***	2,4***
2e trimestre de 1991	*réf.*	*réf.*
3e trimestre de 1991	- 1,8***	- 1,6***
4e trimestre de 1991	- 4,2***	- 3,9***
1992	n.s.	- 1,9*
Catégorie sociale de la personne de référence		
Agriculteur	1,7**	1,6**
Commerçant, artisan	2,2***	2,3***
Cadre, chef d'entreprise	4,8***	5,0***
Enseignant	6,0***	6,0***
Profession intermédiaire	3,0***	3,1***
Employé	1,1***	1,2***
Ouvrier qualifié	*réf.*	*réf.*
Ouvrier non qualifié	- 1,2**	- 1,2***
Inactif	- 3,2***	- 3,1***
Diplôme du père		
Sans diplôme	- 2,2***	- 2,1***
Certificat d'études primaires	n.s.	n.s.
BEPC, brevet des collèges	- 0,9*	- 0,8*
CAP, BEP	*réf.*	*réf.*
Baccalauréat	0,8*	n.s.
Enseignement supérieur	1,2*	1,2**
Inconnu	- 1,4***	- 1,4***
Diplôme de la mère		
Sans diplôme	- 2,3***	- 2,2***
Certificat d'études primaires	- 2,1***	- 2,0***
BEPC, brevet des collèges	n.s.	n.s.
CAP, BEP	*réf.*	*réf.*
Baccalauréat	2,4***	2,5***
Enseignement supérieur	3,9***	4,0***
Inconnu	- 1,6***	- 1,5***

5. Une famille est dite immigrée lorsque les deux parents (ou le seul parent en cas de famille monoparentale) sont nés étrangers dans un pays étranger. Si seul un des deux parents est né étranger dans un pays étranger, on parle de famille mixte. Lorsqu'aucun des parents n'est né étranger dans un pays étranger, il s'agit d'une famille non immigrée.

6 – *Lien entre les différentes caractéristiques des élèves et la réussite aux épreuves d'évaluation en début de CP (modèle quantitatif) (suite)*

Coefficients estimés	Modèle I	Modèle II
Activité de la mère		
Mère inactive	*réf.*	*réf.*
Mère active	2,1***	2,0***
Taille de la famille		
Un enfant	1,0**	1,1***
Deux enfants	*réf.*	*réf.*
Trois enfants	- 1,1***	- 1,2***
Quatre enfants	- 2,1***	- 2,2***
Cinq enfants	- 4,1***	- 4,1***
Six enfants et plus	- 4,4***	- 4,4***
Structure parentale		
Père et mère	*réf.*	*réf.*
Famille monoparentale	- 0,8*	- 0,8*
Famille recomposée	- 1,8***	- 1,8**
Autre situation	- 3,3***	- 3,2***
Rapport des parents à l'immigration		
Famille non immigrée	*réf.*	*réf.*
Famille mixte	- 1,5***	- 1,4***
Famille immigrée	- 4,4***	- 4,2***
Âge d'entrée à l'école maternelle		
2 ans		1,2***
3 ans		*réf.*
4 ans		- 2,0***
5 ans ou plus		- 3,6***
Part de variance expliquée (R^2)	25,3 %	25,7 %

***significatif au seuil de 1 %, **significatif au seuil de 5 %, *significatif au seuil de 10 %.
n. s. : non significatif au seuil de 10 %.

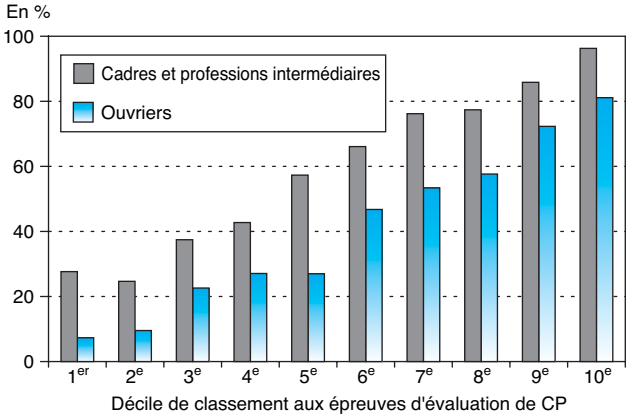
Lecture : les résultats présentés sont issus de modèles économétriques qui mesurent le lien entre les différentes caractéristiques des élèves (sexe, rang dans la fratrie...) et le pourcentage d'items réussis à l'évaluation des compétences de début de CP. Par exemple, les filles obtiennent à ces épreuves de meilleurs résultats que les garçons (situation de référence, notée « réf. »). La différence est estimée à + 1,4 points (modèle I), toutes les autres caractéristiques prises en compte dans le modèle étant identiques et égales à la situation de référence.
Source : ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, DEPP, panel d'élèves du premier degré recruté en 1997.

Les progressions au cours de la scolarité élémentaire sont inégales selon le milieu social de l'élève

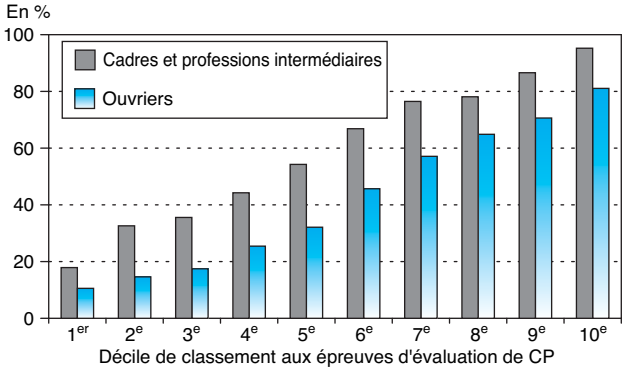
Mais ces écarts initiaux de compétences, socialement marqués, sont encore renforcés par des progressions inégales entre le CP et la sixième selon le milieu d'origine de l'élève. Quand leur niveau de compétences à l'entrée au CP les situe parmi les 10 % d'écoliers les plus faibles (premier décile), 27 % des enfants de cadres ou de professions intermédiaires, mais seulement 7 % des enfants d'ouvriers, atteignent aux évaluations nationales de sixième la médiane en français, c'est-à-dire figurent parmi la moitié des élèves qui réussit le mieux (*figure 7*). En mathématiques, les progressions sont moins marquées socialement mais les différences de réussite restent sensibles : quand leur niveau de compétences au CP les situait dans le premier décile, 18 % des élèves de familles de cadres ou de professions intermédiaires contre 10 % des enfants d'ouvriers obtiennent un score qui les place au-delà de la médiane à l'évaluation de sixième. Réciproquement, les élèves de milieux défavorisés sont plus exposés au risque d'une régression de leurs performances scolaires. Ainsi, quand ils faisaient partie des 10 % d'élèves aux compétences les plus assurées, 18 % des élèves de familles ouvrières n'atteignent pas la médiane aux

7 – Proportion d'élèves qui figurent parmi la moitié des élèves qui réussit le mieux aux épreuves nationales d'évaluation de sixième...

a – ... en français



b – ... en mathématiques



Lecture : 27 % des enfants de cadres ou professions intermédiaires qui se classent parmi les 10 % d'élèves les plus faibles aux épreuves nationales d'évaluation à l'entrée au CP (1er décile) figurent parmi la moitié d'élèves qui réussit le mieux les épreuves nationales d'évaluation à l'entrée en sixième en français.
Source : ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, DEPP, panel d'élèves du premier degré recruté en 1997.

évaluations nationales de français de sixième contre seulement 3 % des enfants de familles de cadres ou de professions intermédiaires.

Ce constat est confirmé par une analyse économétrique. Au-delà du rôle prépondérant et persistant des compétences initiales, le niveau d'acquis en français et en mathématiques des élèves en sixième apparaît une nouvelle fois lié aux diplômes des parents et à l'origine sociale. Comme dans beaucoup d'autres études [17], le diplôme de la mère influe plus que celui du père, sans doute parce qu'elle consacre en moyenne deux fois plus de temps à aider l'enfant dans ses devoirs [11]. À situation familiale et scolarisation en maternelle comparables, un enfant de cadre réussit 10 items de plus sur cent en français et 12 items de plus sur cent en mathématiques qu'un enfant d'ouvrier non qualifié (*figure 5, modèle I*). Parallèlement, un écolier dont la mère est diplômée de l'enseignement supérieur devance un élève dont la mère n'a aucun diplôme de 8 items sur 100 dans la première discipline et de 11 dans la seconde. Ces disparités sociales de réussite

se réduisent mais demeurent néanmoins prononcées quand la comparaison se fait à degré de compétences à l'entrée au CP comparable, ce qui est le signe qu'elles s'accentuent au cours de la scolarité. En effet, un enfant de cadre garde un avantage de 7 items dans les deux matières par rapport à un enfant d'ouvrier non qualifié et un élève dont la mère a fait des études supérieures devance de 4 items en français et de 6 en mathématiques ceux dont la mère ne détient aucun diplôme (*figure 5, modèle II*). De même, à niveau initial et autres caractéristiques comparables, les chances d'atteindre la sixième sans redoubler restent très différentes selon l'origine sociale et surtout selon le diplôme maternel (*figure 4, modèle III*).

À l'opposé, si les enfants de familles nombreuses redoublent plus souvent que les écoliers appartenant à des fratries de moins de trois enfants, ce retard scolaire plus fréquent apparaît très lié à des compétences moins élevées à l'entrée au CP. Il disparaît dès que le niveau initial est pris en compte, tout comme se réduisent alors les différences d'acquis en français et en mathématiques à l'entrée en sixième. En revanche, la scolarité élémentaire est un moment du *cursus* où les filles et les garçons différencient assez nettement leurs formes d'excellence (*encadré 3*).

Encadré 3

Dès l'école élémentaire, filles et garçons développent des compétences très différenciées en français et en mathématiques

Les filles réussissent mieux à l'école élémentaire que les garçons : 85 % des premières contre 81 % des seconds parviennent en sixième sans avoir redoublé. Si elle est confirmée à caractéristiques démographiques et familiales comparables, cette supériorité scolaire des filles constitue néanmoins un phénomène d'amplitude beaucoup plus modeste que les inégalités de réussite liées au milieu social ou au niveau de diplôme des parents. Ainsi, l'accès sans redoublement en sixième est six fois plus lié au niveau de diplôme de la mère qu'au fait que l'élève soit un garçon ou une fille (*figure 3*).

Mais ce qui frappe, c'est combien ces meilleurs parcours scolaires des filles recouvrent en fait des compétences très différenciées en français et en mathématiques. Au cours de la scolarité élémentaire, les filles, qui sont entrées au CP avec un niveau de compétences légèrement supérieur à celui des garçons, progressent bien davantage en français qu'en mathématiques : à caractéristiques démographiques et familiales comparables, elles réussissent 5 items de plus que les garçons aux épreuves de français de l'évaluation nationale de sixième mais 4 de moins en mathématiques (*figure 5, modèle II*). Dans cette discipline, c'est surtout au cours des trois dernières années de scolarité élémentaire que les filles perdent l'avantage qu'elles avaient à l'entrée au CP.

Comment expliquer cette différenciation très précoce des compétences entre garçons et filles ? L'une des explications souvent avancée par la littérature est celle d'une intériorisation des stéréotypes sociaux. En effet, la manière dont les élèves réussissent n'est pas indépendante de l'image qu'ils ont de leurs propres compétences. Quand elles sont confrontées à une difficulté en mathématiques, les écolières auraient d'autant plus tendance à se décourager qu'elles sont par ailleurs persuadées d'être moins douées dans cette discipline que les garçons. On trouve une confirmation de leur adhésion à ce stéréotype social quand on confronte la manière dont les élèves évaluent leur niveau scolaire aux notes qu'ils ont effectivement obtenues : les filles surestiment leurs résultats en français mais les sous-estiment en mathématiques [4]. Cette intériorisation des stéréotypes sociaux a sans doute d'autant plus tendance à avoir des effets sur le niveau de performance des élèves que certains travaux montrent qu'elle est aussi partagée par les enseignants : ainsi, une même copie de sciences physiques, attribuée fictivement à un garçon ou à une fille, est-elle notée plus favorablement dans le premier cas que dans le second [14].

Les différences de compétences à l'entrée au CP ne pèsent que pour moitié dans les inégalités sociales de réussite de fin d'école élémentaire

Les disparités sociales en fin d'école élémentaire résultent donc de la conjugaison de deux phénomènes. D'une part, les performances scolaires des écoliers sont très liées à leur degré de compétences à l'entrée au CP, lui-même variable selon le milieu social d'origine ; d'autre part, à niveau initial comparable, les enfants originaires des milieux sociaux les plus favorisés ou ceux dont les parents sont les plus diplômés progressent davantage, si bien que les inégalités sociales se creusent au fur et à mesure de l'avancée dans la scolarité élémentaire.

Plus précisément, ces deux aspects pèsent pour moitié dans les inégalités sociales en fin d'études élémentaires. En effet, seulement 24 % des enfants d'ouvriers et d'inactifs parviennent en sixième sans redoublement et en ayant atteint la médiane en français et en mathématiques aux évaluations nationales, alors que c'est le cas de 65 % d'enfants de cadres, d'enseignants et de chefs d'entreprise. Mais sur les 41 points qui séparent les deux groupes, 21 points (51 %) s'expliquent par les différences de compétences à l'entrée en CP, 7 points (16 %) reflètent des disparités apparues entre le cours préparatoire et l'entrée au CE2 et 14 points (33 %) résultent de différences qui se sont manifestées entre le CE2 et l'entrée en sixième[6] (*figure 8*). Ainsi, la moitié des disparités sociales est

8 – *Probabilité d'atteindre la médiane en français et en mathématiques aux évaluations nationales de sixième et de parvenir au collège sans redoubler*

En %

	Taux simulé à l'entrée au CP	Taux simulé à l'entrée au CE2	Taux observé à l'entrée en 6e
Catégorie sociale de la personne de référence			
Cadre, chef d'entreprise, enseignant	65,2	65,2	65,2
Profession intermédiaire	58,7	55,7	50,2
Agriculteur, artisan ou commerçant	54,3	50,7	40,2
Employé	50,3	44,7	35,2
Ouvrier ou inactif	44,4	37,7	24,1
Écart cadre/ouvrier	*20,8*	*27,5*	*41,1*
Rapport des parents à l'immigration (familles ouvrières dont la mère est sans diplôme)			
Famille non immigrée	14,0	14,0	14,0
Famille immigrée	11,4	10,9	12,6
Écart non immigrée/immigrée	*2,7*	*3,1*	*1,5*
Âge d'entrée en maternelle			
2 ans	42,4	42,4	42,4
3 ans	38,3	37,5	39,0
Écart 2 ans/3 ans	*4,1*	*4,9*	*3,4*

Lecture : 24,1 % des enfants d'ouvrier et d'inactif contre 65,2 % des enfants de cadre, de chef d'entreprise et d'enseignant atteignent la médiane en français et en mathématiques aux évaluations nationales de 6e et parviennent au collège sans avoir redoublé. Si les enfants d'ouvrier avaient connu la même progression entre le CP et la fin du CM2 que les enfants de cadre qui avaient le même niveau de compétences à l'entrée au CP, ils auraient été 44,4 % à présenter ces trois caractéristiques à l'entrée en sixième. S'ils avaient progressé du CE2 à la fin du CM2 de la même manière que les enfants de cadres de même niveau de compétences à l'entrée au CP et au CE2, ils auraient été 37,7 % à connaître la même réussite en sixième.

Source : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, DEPP, panel d'élèves du premier degré recruté en 1997.

6. Cette estimation est réalisée en reprenant la méthode utilisée par Alice Davaillon et Emmanuelle Nauze-Fichet dans leur étude sur les trajectoires scolaires des enfants défavorisés [6].

déjà constituée avant l'entrée à l'école élémentaire et, chaque année, les écarts de réussite entre enfants de cadres et enfants d'ouvriers se creusent de près de 10 %. Ce constat peut être étendu à l'ensemble des élèves : quelle que soit l'origine sociale, la différence de réussite par rapport aux enfants de cadres s'explique pour moitié par des différences de compétences initiales.

Ce résultat peut être rapproché de celui mis en évidence par une étude récente sur les enfants défavorisés[7] [6]. Analysant la manière dont leur moindre réussite en fin d'études secondaires se construit progressivement au cours de la scolarité, ses auteurs ont pu montrer que 81 % des écarts de réussite[8] sont apparus avant le collège. Pendant la scolarité secondaire, la marge de manœuvre pour remédier aux difficultés scolaires est donc beaucoup plus réduite qu'au cours des études à l'école élémentaire. C'est donc en priorité sur cette dernière que doivent se concentrer les efforts pour tenter de réduire les disparités sociales de réussite. Après, du fait que les apprentissages constituent un processus fortement cumulatif, il est sans doute beaucoup plus difficile d'agir, le retard pris par les élèves aux acquis les plus fragiles étant trop important pour pouvoir être rattrapé.

Les élèves entrés en maternelle à 2 ans ont des résultats peu différents des autres à long terme...

Depuis vingt ans, les écoliers fréquentent l'école maternelle selon des modalités relativement stables : un peu moins du tiers d'entre eux entrent à l'école maternelle dès 2 ans, tandis que les autres enfants y sont scolarisés seulement à 3 ans. Cette situation reflète une offre et une demande diversifiées. L'offre de scolarisation à 2 ans est en principe ciblée vers les écoles situées dans un environnement social défavorisé de zones urbaines, rurales ou de montagne, mais elle diminue quand les moyens alloués peinent à scolariser tous les enfants âgés de 3 ans [18]. En raison de l'insuffisance et du coût élevé des modes de garde dans la petite enfance, certaines familles, notamment lorsque les deux parents travaillent, privilégient une entrée en maternelle à 2 ans pour des raisons surtout financières ; mais d'autres parents scolarisent leur enfant dès 2 ans dans la perspective d'un bénéfice purement scolaire : en particulier, ils escomptent qu'une scolarisation à 2 ans constituerait un facteur favorable pour une entrée avec un an d'avance au cours préparatoire.

Le caractère ciblé de l'offre publique de scolarisation à 2 ans repose sur l'idée que celle-ci apporterait un bénéfice significatif en terme de réussite scolaire ultérieure et que les enfants de milieu social défavorisé profiteraient tout particulièrement d'un tel avantage. Si au début des années quatre-vingt dix, certains travaux ont pu vérifier ces deux postulats [12, 15], les études les plus récentes débouchent sur un constat plus nuancé [10]. Les premières analyses réalisées sur le panel 1997 montrent que les élèves entrés à l'école à 2 ans ont un meilleur niveau de compétences à l'entrée au CP [13] mais que cet avantage ne perdure pas toujours au cours des deux premières années de scolarité élémentaire [1].

7. Cette étude a été réalisée à partir du panel 1995 qui, comme le panel 1997, ne permet pas de connaître les revenus des familles. Aussi, les familles défavorisées sont repérées à partir du croisement de trois caractéristiques : la catégorie sociale de la personne de référence, la situation par rapport à l'emploi et le fait que la famille soit monoparentale ou biparentale [6].
8. Par convention, sont considérés comme ayant « réussi » les élèves qui ont atteint la terminale générale ou technologique sans avoir redoublé depuis l'entrée en sixième.

Cette tendance se confirme quand on prend en compte l'ensemble de la scolarité élémentaire. Si les enfants entrés en maternelle à 2 ans parviennent en CP avec un degré de compétences supérieur en moyenne à celui des autres élèves, cet avantage n'est pas durable : 57 % des écoliers entrés en maternelle à 2 ans contre 48 % des enfants scolarisés à 3 ans atteignent la médiane à l'évaluation des compétences réalisée au début du CP ; mais à l'entrée en sixième, les écarts entre les deux groupes d'élèves se sont fortement réduits : seulement 4 points en mathématiques et 2 points en français les séparent. En revanche, les écoliers entrés à l'école maternelle à 2 ans redoublent un peu moins souvent : 86 % d'entre eux parviennent en sixième à l'heure ou en avance, contre 82 % des enfants scolarisés à 3 ans (*figure 9*). Plus précisément, c'est au cours des trois dernières années de scolarité élémentaire (au cours des classes de CE2, CM1 et CM2) que l'avantage associé à une entrée en maternelle à 2 ans s'érode. L'écart de réussite entre les élèves scolarisés à 2 ans et ceux entrés à l'école maternelle à 3 ans atteint 5 points à l'entrée au CE2 et retombe à 3 points en début de scolarité secondaire (*figure 8*).

9 – *Accès à l'heure ou en avance en 6e et niveau de compétences en français et en mathématiques selon le passé scolaire de l'élève*

En %

	Proportion d'élèves...		
	... parvenus à l'heure ou en avance en 6e	**... ayant atteint la médiane en français à l'évaluation de 6e**	**... ayant atteint la médiane en maths à l'évaluation de 6e**
Âge d'entrée à l'école maternelle			
2 ans	86,2	51,1	53,8
3 ans	82,4	49,5	49,9
4 ans ou plus	70,8	40,8	39,7
Niveau de réussite à l'évaluation des compétences d'entrée en CP			
1er décile (10 % les plus faibles)	32,5	9,4	11,1
2e décile	58,0	14,0	19,1
3e décile	74,3	27,3	25,2
4e décile	84,6	33,7	32,3
5e décile	88,6	41,4	43,6
6e décile	93,7	55,0	55,7
7e décile	95,9	63,9	65,7
8e décile	98,3	68,5	71,8
9e décile	99,0	80,8	80,8
10e décile (10 % les meilleurs)	99,3	91,2	91,1
Pourcentage moyen d'élèves étrangers dans les classes fréquentées			
0 %	86,7	52,4	54,2
De 0 à moins de 5 %	82,8	51,7	53,0
De 5 à moins de 10 %	81,0	48,2	48,8
De 10 à moins de 20 %	77,1	40,9	39,4
De 20 à moins de 30 %	79,9	37,1	38,6
30 % ou plus	66,8	26,4	24,5
Fréquentation d'une école de ZEP			
Jamais en ZEP	85,3	52,9	54,3
Toujours en ZEP	71,7	26,0	22,4
Partiellement en ZEP	64,8	28,7	31,9

Lecture : 86,2 % des élèves entrés à l'école maternelle à 2 ans sont parvenus sans redoubler en sixième.
Champ : entrants au cours préparatoire en 1997 dans une école élémentaire publique ou privée de France métropolitaine.
Source : ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, DEPP, panel d'élèves du premier degré recruté en 1997.

Selon qu'ils ont ou non commencé leur scolarité à 2 ans, les écoliers présentent toutefois des caractéristiques assez différentes qui reflètent bien l'hétérogénéité de l'offre et de la demande évoquée plus haut. Les enfants scolarisés à 2 ans sont plus souvent nés en début d'année. Ils constituent aussi une population dans laquelle les enfants d'agriculteurs et d'enseignants sont surreprésentés alors qu'au contraire, les enfants d'inactifs bénéficient moins souvent d'une entrée précoce en maternelle. Un modèle économétrique permet de mesurer le lien entre cette entrée à 2 ans et les résultats aux évaluations à l'entrée en sixième, à caractéristiques démographiques et familiales, comme le diplôme des parents, la structure de la famille ou sa taille, comparables. Il ne permet cependant pas d'évaluer totalement l'effet de la scolarisation à 2 ans, les enfants qui bénéficient d'une entrée précoce pouvant être différents des autres enfants par d'autres caractéristiques que celles qui sont ici prises en compte. En tout état de cause, à caractéristiques démographiques et familiales identiques, aucune différence significative[9] n'apparaît sur les résultats aux épreuves nationales d'évaluation de sixième, en français comme en mathématiques (*figure 5, modèle I*). À niveau de compétences à l'entrée au CP comparable, un léger désavantage, de l'ordre d'1 item sur 100, au détriment des écoliers scolarisés à deux ans est même mis en évidence (*figure 5, modèle II*). Par rapport au risque de redoublement, tout écart disparaît aussi quand le degré de compétence de l'élève à l'entrée au CP est pris en compte (*figure 4, modèle III*).

... y compris les enfants de milieu social défavorisé

Par ailleurs, pour les enfants originaires des milieux sociaux les plus défavorisés comme pour l'ensemble des élèves, l'avantage observé au début des études élémentaires pour les enfants scolarisés à 2 ans diminue au fur et à mesure de l'avancement de la scolarité. Aux évaluations de compétences à l'entrée au cours préparatoire, 44 % des enfants d'ouvriers ou d'inactifs scolarisés à 2 ans atteignaient la médiane contre seulement 34 % des écoliers originaires du même groupe social entrés à l'école à 3 ans. À l'entrée en sixième, cet écart de 10 points n'est plus que de 3 points en français et d'1 point en mathématiques. Un avantage demeure en matière de parcours scolaire : 78 % des enfants d'ouvriers et d'inactifs scolarisés à 2 ans parviennent à l'heure ou en avance en sixième, contre 73 % des écoliers entrés à l'école maternelle à 3 ans. Mais à caractéristiques démographiques et familiales comparables, plus aucun écart de réussite n'apparaît. Cette situation n'est pas propre aux enfants d'ouvriers ou d'inactifs[10]. Elle se retrouve pour l'ensemble des élèves, quelle que soit leur origine sociale. Pour les enfants d'immigrés, on n'observe pas non plus d'avantage pour les enfants scolarisés à 2 ans.

Les élèves qui redoublent ne se rétablissent le plus souvent que de façon temporaire

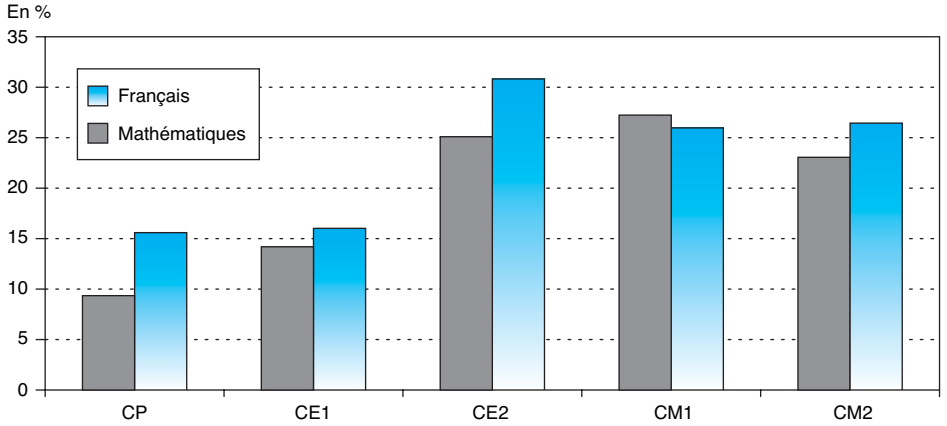
Les effets à long terme du redoublement suscitent aujourd'hui beaucoup d'interrogations [3, 5]. Dans la majorité des cas, un redoublement précoce ne permet pas de rétablisse-

9. Non significatif dans les deux cas, le paramètre estimé est de – 0,17 en français et de + 0,26 en mathématiques.

10. Ce résultat est établi en estimant les effets propres de l'interaction entre milieu social et âge d'entrée en maternelle sur la réussite. Cette méthode a été aussi utilisée pour estimer l'impact de la scolarisation sur la relation de la famille à l'immigration.

ment suffisant en termes d'acquis cognitifs pour que l'élève ne connaisse pas de nouvelles difficultés dans sa scolarité ultérieure. Cette situation est patente pour les élèves du panel 1997 ayant redoublé le CP ou le CE1 : seulement 15 % d'entre eux atteignent la médiane en mathématiques à l'évaluation de sixième (*figure 10*). En français, les résultats des écoliers ayant redoublé le CP sont encore plus faibles, puisqu'ils sont moins d'un sur dix à parvenir à la médiane. Quand le redoublement est plus tardif, les redoublants obtiennent aux évaluations de sixième des résultats plus élevés, mais les situations de redressement restent toujours minoritaires : elles ne touchent généralement qu'un quart des redoublants.

10 – *Proportion d'élèves qui figurent parmi la moitié des élèves qui réussit le mieux aux épreuves nationales d'évaluation de sixième, selon le niveau redoublé à l'école élémentaire*



Lecture : 9 % des élèves qui ont redoublé le CP figurent parmi la moitié des élèves qui réussit le mieux aux épreuves nationales d'évaluation de sixième en français.
Source : ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, DEPP, panel d'élèves du premier degré recruté en 1997.

L'une des raisons qui pourrait expliquer cette persistance des difficultés scolaires des redoublants est que le redoublement agit sans doute plus sur les effets de la difficulté scolaire que sur ses causes, qui peuvent être liées par exemple aux aptitudes propres de l'élève ou à l'environnement familial. L'évolution du niveau de performance en français et en mathématiques des écoliers ayant redoublé le CE1 est très représentative de cette situation. Les élèves ayant redoublé cette classe réussissent très différemment les évaluations nationales de CE2 et celles de sixième. En français comme en mathématiques, ils réussissent mieux que les autres écoliers les évaluations nationales de CE2. À degré de compétences à l'entrée au cours préparatoire et autres caractéristiques comparables, leur avantage est estimé à 4 points sur 100 dans la première discipline et à 5 points dans la seconde (*figure 11*). À l'évaluation nationale de sixième, leurs résultats se sont fortement dégradés : ils réussissent 9 items de moins en français et 13 de moins en mathématiques. Plus aucune différence n'apparaît avec les écoliers ayant redoublé le cours préparatoire par rapport auxquels ils obtenaient pourtant de meilleurs résultats aux évaluations de CE2. L'explication qui peut être avancée est que les redoublants de CE1 réussissent d'autant plus les évaluations de CE2 qu'elles suivent immédiatement l'année qu'ils ont redoublée. La répétition du programme de CE1 constitue un adjuvant précieux

11 – *Lien entre le redoublement et le pourcentage d'items réussis aux épreuves nationales d'évaluation de CE2 et de sixième, à caractéristiques démographiques et familiales comparables*

	Évaluation nationale de CE2		Évaluation nationale de 6e	
	% d'items réussis en ...		% d'items réussis en ...	
	... français	... maths	... français	... maths
Redoublement du CP	- 1,8*	- 2,0**	- 9,2***	- 12,2***
Redoublement du CE1	3,8***	5,4***	- 9,4***	- 13,2***
Redoublement du CE2			1,7*	2,9*
Redoublement du CM1			3,5***	n.s.
Redoublement du CM2			1,9**	2,8***

*** : significatif au seuil de 1 %, ** : significatif au seuil de 5 %, * : significatif au seuil de 10 %.
n. s. : non significatif au seuil de 10 %.

Lecture : ce tableau présente le lien entre le fait d'avoir redoublé et le pourcentage d'items réussis aux évaluations nationales de CE2 et de sixième. Les coefficients ont été estimés en ajoutant, dans des régressions séparées, une indicatrice de redoublement pour chaque niveau au modèle I du *tableau 5*. De plus, dans les modèles portant sur les résultats de l'évaluation nationale de CE2, le niveau initial de l'élève est contrôlé par ses résultats à l'évaluation d'entrée en CP ; dans ceux portant sur les résultats de l'évaluation nationale de sixième, le niveau initial de l'élève est contrôlé par les résultats à l'évaluation nationale de CE2 dans la discipline considérée. Par exemple, un élève qui a redoublé le CP réussit aux évaluations de CE2 1,8 item de moins sur 100 en français qu'un élève qui n'a pas redoublé, les autres caractéristiques présentes dans le modèle étant comparables et égales à la situation de référence.

Source : ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, DEPP, panel d'élèves du premier degré recruté en 1997.

dans des épreuves qui ont pour finalité de diagnostiquer les déficits d'acquis à l'entrée au CE2. Mais il s'agit d'une remédiation qui porte exclusivement sur les effets de la difficulté scolaire. Elle permet sans doute de combler une partie des déficits d'acquis du programme de CE1, mais n'intervient pas sur les causes de ce déficit : pourquoi l'élève n'a-t-il pas réussi à acquérir, comme ses camarades, le programme de CE1 ? Quels sont les facteurs qui sont à l'origine de ses difficultés d'apprentissage ?

Les difficultés de certains élèves à tirer parti des méthodes d'enseignement traditionnel pourraient être une cause d'échec. Un moyen d'améliorer leur situation pourrait consister à leur fournir un accompagnement plus personnalisé. La mise en place à la rentrée 2006 des programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE), en faveur des élèves qui ne maîtrisent pas les connaissances et les compétences du socle commun, concrétise une telle approche et pourrait permettre de lutter plus efficacement contre l'échec scolaire.

Des acquis à l'issue du primaire moins élevés pour les élèves en ZEP

Le maintien de fortes inégalités sociales de réussite est également lié au fait que les élèves fréquentent des écoles qui accueillent des élèves de milieux sociaux et de niveaux scolaires souvent très différents, en raison notamment de la ségrégation sociale de l'habitat et des stratégies d'évitement scolaire mises en œuvre par certaines familles. Globalement, les différences de carrière scolaire et d'acquis cognitifs selon le contexte scolaire sont très prononcées. Ainsi, seulement 26 % des écoliers ayant effectué toute leur scolarité élémentaire dans une école classée en zone d'éducation prioritaire (ZEP) atteignent la médiane en français aux évaluations nationales de sixième et seulement 22 % d'entre eux obtiennent un tel résultat en mathématiques (*figure 9*). Les disparités

d'acquis selon le pourcentage moyen d'élèves étrangers dans les classes fréquentées au cours de la scolarité élémentaire sont aussi très fortes : lorsqu'il y avait en moyenne 30 % ou plus d'élèves de nationalité étrangère dans leur classe, seulement le quart des élèves atteignent la médiane aux évaluations nationales de sixième. Les parcours scolaires donnent lieu à des écarts de réussite moins prononcés, mais qui restent néanmoins marqués : seulement les deux tiers des écoliers ayant été scolarisés dans des classes comptant en moyenne 30 % d'élèves de nationalité étrangère et 72 % de ceux qui ont effectué toute leur scolarité élémentaire en ZEP parviennent en sixième sans avoir redoublé.

Bien évidemment, ces disparités ne sont pas indépendantes du fait que les élèves qui connaissent de tels contextes scolaires sont aussi très différents des autres écoliers en terme d'origine sociale, de situation familiale ou encore d'acquis à l'entrée au CP. Elles ne sont pas le reflet d'une différence intrinsèque lié au fait d'être scolarisé en ZEP ou au pourcentage d'élèves étrangers. Aussi, à caractéristiques démographiques et familiales comparables, l'impact du contexte scolaire apparaît plus mesuré. En particulier, les différences de contexte pèsent toujours moins sur la réussite que les caractéristiques individuelles[11]. À niveau de compétences à l'entrée au CP et autres caractéristiques comparables, les écoliers scolarisés pendant toutes leurs études élémentaires dans une école de ZEP quittent l'école élémentaire avec des acquis en français et en mathématiques plus faibles que les autres élèves. En français comme en mathématiques, leur déficit d'acquis est très proche de celui mis en évidence entre les élèves fréquentant des écoles au recrutement social défavorisé ou favorisé [7] : il atteint 3 points sur 100 en français et cinq points en mathématiques. En revanche, sans doute parce que les décisions de redoublement prennent aussi en compte le niveau relatif de l'élève par rapport à ses pairs, les écoliers ayant effectué toute leur scolarité en ZEP parviennent toutes choses égales par ailleurs plus souvent en sixième sans redoubler.

À situation sociale et familiale comparable, les enfants d'immigrés progressent davantage au cours de la scolarité élémentaire

Les enfants d'immigrés constituent une population fortement exposée au risque d'échec scolaire. Parmi ceux entrés au CP en 1997, seulement 72 % contre 83 % des enfants de familles mixtes et 84 % de ceux de familles non immigrées parviennent à l'heure ou en avance en sixième. Ces redoublements plus fréquents reflètent un déficit assez marqué en matière d'acquis cognitifs. Par rapport aux collégiens issus de familles non immigrées, les écoliers dont les parents sont immigrés réussissent 9 items de moins sur 100 en français et 11 de moins en mathématiques à l'évaluation nationale de sixième.

Mais on peut se demander si les enfants d'immigrés n'ont pas d'autant plus tendance à être confrontés aux difficultés scolaires qu'ils appartiennent majoritairement à des milieux sociaux défavorisés et que leurs parents sont plus souvent pas ou faiblement diplômés. Leurs familles comportent aussi des fratries plus nombreuses. Or, on l'a vu, ces caractéristiques sont corrélées avec un risque plus grand d'échec scolaire. Et de fait, à

11. Et cela d'autant plus que les effets propres des caractéristiques individuelles ont tendance à se cumuler : c'est souvent dans une même famille que la personne de référence est ouvrière, les parents non diplômés et la fratrie nombreuse.

situation sociale et familiale comparable, les enfants d'immigrés ont des chances comparables – voire légèrement supérieures si on tient compte aussi des scolarités maternelles – de parvenir à l'heure ou en avance en sixième (*figure 4, modèles I et II*). Leur déficit de réussite en français et en mathématiques diminue aussi sensiblement : il n'atteint plus que 2 points en français et en mathématiques (*figure 5, modèle I*). Ce déficit semble stable dans le temps puisque des écarts nets du même ordre ont été mis en évidence pour les élèves entrés en sixième en 1989 [17] comme pour ceux parvenus au collège en 1995 [2]. Par ailleurs, à degré de compétences à l'entrée au CP identique, la situation se renverse en matière d'acquis cognitifs. Les enfants d'immigrés réussissent 2 items de plus que les autres élèves en mathématiques (*figure 5, modèle II*) et 1 en français. Ils présentent aussi des chances sensiblement plus élevées que les autres écoliers d'atteindre à l'heure ou en avance la sixième (*figure 4, modèle III*).

Leur moindre réussite est donc d'abord due au fait qu'ils entrent au CP avec des acquis plus faibles que ceux des autres élèves (*figure 6*). En revanche, à niveau initial comparable, ils progressent plus en français et en mathématiques et redoublent moins. Ceci se vérifie lorsqu'on décompose dans le temps l'écart de réussite entre familles non immigrées et immigrées en comparant des élèves de profil social proche. Ainsi, parmi les écoliers dont le père est ouvrier et la mère sans diplôme, le déficit de réussite entre les enfants d'immigrés et les autres élèves se réduit en cours de scolarité élémentaire. Leur probabilité d'atteindre la sixième sans redoubler et avec un niveau d'acquis les plaçant parmi les 50 % d'élèves les meilleurs en français et en mathématiques est, en définitive, légèrement plus élevée que celle qui aurait été la leur s'ils avaient connu la même progression que les enfants de familles non immigrées (*figure 8*). En définitive, les enfants d'immigrés progressent davantage que les autres élèves au cours de leur scolarité élémentaire, mais cela reste insuffisant pour combler globalement l'important déficit d'acquis qui était le leur au début de celle-ci.

La meilleure réussite des élèves nés en début d'année est liée exclusivement à des acquis plus élevés au sortir de l'école maternelle

Tout comme le maintien de ces fortes disparités sociales, les différences de réussite selon le trimestre ou l'année de naissance ont souvent attiré l'attention [8, 15, 16]. Une partie importante de ces écarts tient au fait que la minorité d'enfants (3 %) qui entrent à l'école élémentaire avec un an d'avance ou en retard présente des profils de réussite très contrastés qui justifient en grande partie leur situation particulière en terme d'âge. Mais parmi les élèves entrés au CP à 6 ans, les écarts de réussite selon le mois de naissance restent prononcés, notamment face au risque de redoublement : 88 % des élèves nés au premier trimestre parviennent en sixième à l'heure ou en avance contre seulement 79 % de ceux nés au cours du dernier trimestre. Les écoliers du début d'année terminent aussi la scolarité élémentaire avec des acquis cognitifs plus élevés que ceux de fin d'année. L'écart de réussite est plus prononcé en mathématiques qu'en français. Dans cette dernière discipline, 51 % des enfants nés au premier trimestre atteignent la médiane contre 48 % de ceux nés au dernier trimestre. En mathématiques, ce sont respectivement 54 % des écoliers de début d'année et 47 % de ceux de fin d'année civile qui l'atteignent.

Néanmoins, cette meilleure réussite reflète d'abord un degré de compétences plus élevé à l'entrée au CP (*figure 6*). À niveau initial et autres caractéristiques comparables,

l'avantage associé à une naissance en début d'année civile disparaît face au risque de redoublement (*figure 4, modèle III*). En matière d'acquis cognitifs à l'entrée en sixième, l'écart de réussite s'inverse même au bénéfice des élèves de la fin d'année : tant en mathématiques qu'en français, ils réussissent un item de plus que les élèves du premier trimestre (*figure 5, modèle II*).

Tout se passe donc comme si le bénéfice associé à une naissance en début d'année scolaire ne jouait qu'au cours de la scolarité maternelle. À l'issue de celle-ci, les écoliers commencent l'école élémentaire avec des acquis supérieurs. Mais cet avantage est perdu en cours de scolarité élémentaire. Une telle évolution apparaît bien conforme au fait qu'être né en début d'année plutôt qu'à sa fin constitue un avantage relatif qui décroît au fur et à mesure que les enfants grandissent. À 6 ans, quand l'écolier vient d'entrer au cours préparatoire, être né au mois de janvier plutôt qu'au mois de décembre constitue une différence qui représente un peu moins de 20 % de la vie d'un enfant. À 10 ans, quand il termine sa scolarité élémentaire, les douze mois d'écart ne représentent plus que 10 % de son existence. L'avantage relatif d'être né en janvier plutôt qu'en décembre a donc fondu de moitié. Il n'est dès lors pas surprenant que son empreinte sur le niveau d'acquis cognitifs soit de moins en moins prononcée. ❑

Bibliographie

[1] Caille J.-P. (2001), « Scolarisation à 2 ans et réussite de la carrière scolaire au début de la scolarité de l'école élémentaire », *Éducation & formations*, ministère de l'Éducation nationale, DPD, n° 60, juillet-septembre.

[2] Caille J.-P., O'Prey S. (2002), « Les familles immigrées et l'école française : un rapport singulier qui persiste même après un long séjour en France », in *Données sociales – La société française*, Collection Références, Insee, édition 2002-2003, novembre.

[3] Caille J.-P. (2004), « Le redoublement à l'école élémentaire et dans l'enseignement secondaire », Éducation & formations, ministère de l'Éducation nationale, Dep, n° 69, juin.

[4] Caille J.-P., O'Prey S. (2005), « Estime de soi et réussite scolaire sept ans après l'entrée en sixième », *Éducation & formations*, ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Dep, n° 72, octobre.

[5] Cosnefroy O., Rocher T. (2004), « Le redoublement au cours de la scolarité obligatoire : nouvelles analyses, mêmes constats », *Éducation & formations*, ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Dep, n° 70, décembre.

[6] Davaillon A., Nauze-Fichet E. (2004), « Les trajectoires scolaires des enfants "pauvres" », *Éducation & formations*, ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Dep, n° 70, décembre.

[7] DAVEZIES L. (2005), « Influence des caractéristiques du groupe des pairs sur la scolarité élémentaire », *Éducation & formations*, ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Dep, n° 72, octobre.

[8] DUTHOIT M. (1991), « Niveaux d'acquisition à l'école : appréciations des principaux de collège », *Éducation & formations*, ministère de l'Éducation nationale, Dep, n° 27-28, août.

[9] FELOUZIS G. (2003), « La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences », *Revue française de sociologie,* CNRS, vol. 44, n° 3.

[10] FLORIN A. (2000), *La scolarisation à deux ans et autres modes d'accueil,* Collection Enseignants et chercheurs, Institut national de recherche pédagogique.

[11] GOUYON M. (2004), « L'aide aux devoirs apportée par les parents », *Insee première*, n° 996, décembre.

[12] JAROUSSE J.-P., MINGAT A., RICHARD M. (1992), « La scolarisation maternelle à 2 ans : effets pédagogiques et sociaux », *Éducation & formations*, ministère de l'Éducation nationale, Dep, n° 31, avril-juin.

[13] JEANTHEAU J.-P., MURAT F. (1998), « Observation à l'entrée au CP des élèves du panel 1997 », *Note d'information*, ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie, DPD, n° 98.40, décembre.

[14] MERLE P. (1998), « Les recherches sur la notation des élèves. Quelles conséquences en termes d'action sociale ? », *Éducation & formations*, ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie, DPD, n° 53, mars.

[15] MINGAT A. (1991), « Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire : les rôles de l'enfant, la famille et l'école », *Revue française de pédagogie*, Institut national de recherche pédagogique, n° 95, avril-mai-juin.

[16] SUCHAUT B. (2004), « Les différences et les inégalités de réussite à l'école primaire : enseignements, portée et utilité des résultats de la recherche en éducation », communication à la 4e Université d'automne du SNUIPP, La Londe-les-Maures, 22-24 octobre.

[17] VALLET L.-A., CAILLE J.-P. (1996), « Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français. Une étude d'ensemble », *Les Dossiers,* ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Dep*,* n° 67, avril.

[18] WARREN M. (2004), « L'école à 2 ans : quelle égalité ? », *Diversité Ville-École-Intégration* n° 139, Institut national de recherche pédagogique, décembre.